

# О методологических подходах к исследованию проблем инклюзивного образования

**Сунцова А. С.,**

кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и педагогической психологии, ФГБОУ ВПО УдГУ «Удмуртский государственный университет», Ижевск, Россия  
st.ped@mail.ru

Представлен краткий анализ теоретико-методологических положений инклюзивного образования, ориентированных на раскрытие его сущности, способов и условий внедрения на современном этапе развития системы российского образования для обеспечения гармоничного включения детей с ограниченными возможностями, которое должно быть обеспечено целевыми и структурно-функциональными изменениями существующей традиционной образовательной системы. Подробно рассмотрены антропологический, системный, личностно-социально-деятельностный, компетентностный подходы, их инструментальное значение, обращенность к процессуальным характеристикам, структурным компонентам, функциям систем, подсистем и их взаимосвязям, направленность на поиск механизмов и принципов движения зарождающейся инновационной практики. Обращается внимание, что такой методологический анализ позволит понять логику происходящих в образовании процессов, обусловленных социальным запросом, обосновать собственную траекторию развития инклюзии в российском образовании и обществе.

**Ключевые слова:** инклюзивное образование, системный, антропологический, компетентностный, личностно-социально-деятельностный подходы как методологические основания анализа и моделирования инклюзивного образования.

Инклюзивные процессы в социальной и образовательной практике заявлены как инновационное движение современного Российского общества в сторону его гуманиза-

ции. Развитие инклюзивного образования – не создание нового сегмента, а системное, эволюционное изменение всех ступеней образования и общества в целом [4]. В отече-

*Сунцова А. С. О методологических подходах к исследованию проблем инклюзивного образования // Психологическая наука и образование. 2014. № 1. С. 26–32.*

*Suntsova A. S. On the methodological approaches to the study of problems of inclusive education. Psihologicheskaja nauka i obrazovanie [Psychological Science and Education], 2014, no. 1. P. 26–32.*

ственной психолого-педагогической науке исследование инклюзивных процессов происходит в основном в контексте организационно-методических проблем воспитания и обучения детей с ограниченными возможностями здоровья, вопросов их социализации и реабилитации. Особое внимание уделяется сравнительному анализу зарубежного и отечественного опыта, поиску эффективных технологий взаимодействия заинтересованных служб и субъектов образовательного процесса, выявлению причин, тормозящих внедрение инновационных процессов в систему образования (Н. Н. Малофеев, Н. М. Назарова, Л. М. Шипицина, Т. В. Фуряева, С. В. Алехина, Е. Н. Кутепова, М. М. Семаго и др.).

В современной ситуации накопления опыта социальной и образовательной инклюзии неизбежно встает вопрос о поиске и четкой трактовке методологических оснований, с позиции которых будет происходить исследование проблем инклюзивного образования, а также процессов, происходящих внутри него. Вероятно, теоретическое наполнение инклюзивной модели будет происходить постепенно, соответственно реализации комплексных системных исследований в этой области. Становление новой образовательной парадигмы будет представлять синтез теорий, включающих философское, педагогическое, психологическое, медицинское и другие знания, а результаты теоретического поиска и прогнозирования будут выполнять роль научных ориентиров в реализации инклюзивных практик, обеспечат их оптимальное функционирование. Методологический уровень разработки данной проблемы обусловит выбор ведущих идей исследования в этой области, научное описание выявляемых фактов и явлений, анализ и оценку эффективности происходящих процессов, прогноз результатов в ближайшем и отдаленном будущем. Необходимо выделить базис, который объединил бы конструктивные идеи инновационного движения педагогической науки и практики, отвечающей потребностям современности и завтрашнего дня. Здесь важно не ограничиваться совокупностью эклектично подобранных положений, наиболее отвечающих и подходящих для реализации инклюзивно-

го образования, следует определить ведущие системообразующие основания, обеспечивающие понимание направлений движения педагогической науки и практики к ребенку, к личности.

Большинство современных исследований в области педагогики и психологии строятся на емких и в то же время, взаимообогащающих друг друга научных подходах: системный, аксиологический, антропологический, личностно-ориентированный, деятельностный, компетентностный. Методы и понятийные средства, выработанные и синтезированные ими, актуальны для моделирования инклюзивного образования, анализа и стратегического поиска решения задач, обозначенных современной социально-образовательной практикой. Обратим внимание на некоторые, на наш взгляд, наиболее продуктивные методологические основания, применимые к инклюзии как социально-образовательной практике.

Системность – одна из ключевых характеристик педагогических явлений и процессов (В. П. Беспалько, М. А. Данилов, Т. А. Ильина, В. И. Андреев). Системный подход выступает для современных исследований фундаментом и универсальной технологией анализа изучаемых объектов и процессов, позволяет обозначить их как развивающиеся системы, включающие многообразие взаимосвязей как внутри системы, так и за ее пределами, обуславливающие ее целенаправленное функционирование. Он позволяет моделировать педагогический процесс с учетом таких свойств как целостность, структурность, иерархичность, взаимозависимость системы и среды. Образование является сложной, одновременно и устойчивой, и динамической системой, характеризуемой большим количеством параметров и связей. В последние десятилетия оно функционирует в режиме постоянных глобальных изменений, обусловленных как внешними, так и внутренними требованиями. Нововведения – закономерность развития любой системы, вызывающая рассогласованность, расхождение уже сложившихся ее подструктур. Согласно положениям системного анализа, при внедрении инновации необходимо обеспечить, чтобы новая модель была согласована с культурной

средой, в которой ей предстоит функционировать, входила бы в эту среду не как чужеродный элемент, а как естественная составная часть [8]. И в самой среде, вероятно, должны быть созданы предпосылки, обеспечивающие функционирование будущей модели. Таким образом, не только модель должна приспособиться к среде, но и последнюю необходимо приспособлять к модели будущей системы [7]. В контексте исследования и моделирования педагогического процесса на инновационной основе необходимо учитывать указанное свойство ингерентности: в рамках инклюзивного педагогического процесса будут полноценно решаться поставленные задачи при условии подготовки образовательной системы к инновации. Это означает, что гармоничное включение детей с ограниченными возможностями должно быть обеспечено целевыми и структурно-функциональными изменениями существующей традиционной образовательной системы. Для этого необходимо, чтобы все субъекты педагогического процесса научились строить собственную деятельность в условиях инновационных требований. С другой стороны, предлагаемая модель должна адаптироваться к существующим компонентам образовательной среды, иначе она окажется нежизнеспособной, не сможет функционировать. Последнее может быть обеспечено такими условиями, как готовность и способность родителей ребенка с ограниченными возможностями включаться в образовательный процесс, обеспечение равноуровневого сопровождения развития ребенка в массовом образовательном учреждении, осуществление специальной поддержки педагогов массового учреждения в процессе взаимодействия с особым ребенком и др. Применение системного подхода дает возможность многопланового понимания происходящих процессов в условиях внедрения инклюзии, выявления и обоснования связей, механизмов деятельности субсистем, находящихся в развитии, а также осмысления условий педагогической компенсации рисков и противоречий, безусловно возникающих при внедрении инновационных процессов в образовательную систему.

Представляет интерес социально-педагогическая парадигма, согласно которой реали-

зуется личностно-социально-деятельностный подход [5]. Здесь признается триединство социальных процессов, протекающих в разнообразных социально-педагогических институтах социума под влиянием специально организованной деятельности. К этим процессам относятся: включение человека в социум, социальное развитие личности, педагогическое преобразование социума. Определение новой социально-педагогической парадигмы, по мнению И. А. Липского, призвано преодолеть некоторую узость личностно-ориентированного подхода, согласно которому акцент делается на исследовании процессов социального воспитания, организации воздействия на личность в целях адаптации к социуму. Не освещенными остаются вопросы о качестве самого социума, о его воспитательном потенциале и ряд других. С другой стороны, новой парадигме удается преодолеть и ограниченность среднего подхода (чисто социологического), в рамках которого активно разрабатываются положения педагогики социальной работы, призванной использовать потенциал институтов социализации для оказания помощи в удовлетворении социальных потребностей человека. Для педагогики инклюзии предлагаемая интегративная социально-педагогическая парадигма оказывается ценной, прежде всего, с точки зрения изучения и объяснения способов построения социального пространства отношений как фактора воспитания и социализации детей с учетом их психофизических особенностей. С позиции указанного подхода возможно охарактеризовать новое качество равноуровневых отношений, формируемых в пространстве, участниками которого становятся дети с ограниченными возможностями здоровья. Данный подход позволяет исследовать проблемы включения ребенка в образовательную среду, объединив несколько направлений: социальное развитие личности, педагогизация социальной среды, обеспечение взаимодействия личности и среды.

В качестве базисного методологического конструкта инклюзии может выступать философско-антропологический подход, который в современной методологии воспитания позволяет педагогической теории об-

рести собственное представление о целостном человеке и развить свою форму антропологии [3]. Внимание антропологии к разработке таких категорий, как жизненное пространство, пространство возможностей, событийность, смысл жизни, связность жизни, неустойчивые формы бытия, антропологическое время, позволяет рассматривать воспитание как пространство жизнедеятельности, указать практические пути к работе с человеческим качеством в его целостности и развитии. Осмысление данных категорий позволит существенно обогатить педагогику инклюзии, определить основы построения социальной среды, ориентированной на субъектность личности. Особую ценность представляют положения педагогической антропологии, сфокусированные на обосновании путей раскрытия сущностных сил ребенка, на характеристике пространств отношений, которое бы способствовало познанию ребенком самого себя и достижению гармонии с окружающими. Ведущие антропологические принципы, предполагающие ориентированность образования на духовные силы ребенка, веру в его возможности, созвучны идеям педагогики инклюзии, исключающей «дефектоориентированность» во взгляде на человека. Социально-реабилитационный эффект инклюзивного образования начинается с «запуска» детской активности в процессе освоения социальной действительности, которая позволит ребенку овладеть физическими и социальными условиями своей жизни, психологически перерабатывать события, происходящие вокруг него, при этом не только адаптируясь к социуму, но и изменяя его. Антропоцентризм для педагога является отправным пунктом работы с бесконечным множеством человеческих миров. Задача воспитателя – поддержать становление внутреннего мира растущего человека, укрепить эту позицию, не спешить развить ее до следующей, «более прогрессивной», и не сменить ее другой. Для педагогической антропологии характерно видение ребенка в диалоге с «другим», в качестве которого могут выступать учитель, родители, другой ученик, автор текста или весь класс [2]. Диалогичность педагогических интеракций позволяет ребенку быть здесь-и-сейчас та-

ким, какой он есть, и открывает путь принятия себя и другого не через призму ущербности, а доверия к себе, своему внутреннему миру и миру другого человека. Достижение доверия – основа жизнеутверждающей стратегии человека, фундамент которой закладывается в детстве через приобретаемый опыт социальных отношений. В инклюзивном образовании идеи вариативности и диалога, отвечающие индивидуальности ребенка, являются основополагающими, их разработка в качестве принципов педагогической деятельности связана с применением антропологического подхода.

Построение педагогического процесса как диалога между его участниками предполагает высокий уровень профессионализма педагога. Внедрение инклюзивной практики неразрывно связано с изучением личности и деятельности педагога. Многочисленные исследования профессиональной педагогической деятельности проводятся сегодня в ракурсе компетентного подхода. Он стал неотъемлемой частью общей стратегии развития и осмысления проблем современного образования, позволяет представить результаты образования в качестве системно-интегративных свойств, обеспечивающих успешное решение жизненно важных, профессиональных задач [1]. Осуществление инклюзивной практики напрямую связано с выделением и содержательным описанием компетентности педагога как совокупности личностных и профессиональных качеств, актуализируемых именно в инновационных условиях инклюзивной среды, позволяющих ему успешно решать задачи, связанные с организацией обучения и воспитания всех без исключения детей с учетом специфики их образовательных потребностей. Современной школе нужен учитель-профессионал с развитой гуманной позицией, владеющий вариативными, индивидуальными стратегиями обучения, умеющий работать в команде, способный к освоению нового. Взаимообусловленность уровня профессиональной деятельности педагога как субъекта инклюзивной практики и ребенка как субъекта саморазвития давно доказана в акмеологии (Р. Г. Аслаева, И. М. Яковлева).

Компетенции педагога выступают средством и условием развития компетенций его

учеников. В этом контексте понятно, что применение компетентностного подхода способствует осмыслению практики инклюзии, проблем личностного и профессионального становления людей с ограниченными возможностями здоровья, вопросов качества их жизни и трудоустройства.

Каждый подход позволяет отразить емкость, метапредметность, многоаспектность исследуемых объектов, может выступать фундаментом изучения и моделирования инновационных образовательных процессов. Нам видится целесообразным применение различных, но, безусловно, взаимодополняющих подходов с указанием на их функциональность с точки зрения исследования и моделирования инклюзивного образования. Так, антропологический подход, обращенный к сущности, уникальности, самобытности человека, видится нам в качестве основополагающего, определяющего, опосредующего смыслы и целевые установки инклюзивного образования, его содержание, диалогичность его природы как идеи, ментальности и практики. Системный, личностно-социально-деятельностный, компетентностный подходы более ценны в их инструментальном значении, обращенности к процессуальным характеристикам, структурным компонентам, функциям систем, подсистем и их взаимосвязям. Они также направлены на поиск механизмов и принципов движения зарождающейся инновационной практики. В исследовании и обосновании инструментов целенаправленного построения инклюзивной теории и практики данные подходы приобретают принципиальное значение. Уникальность и самодостаточность каждого из подходов позволяет через их призму, с их позиций одновременно исследовать и строить инклюзивную практику как целостную систему. Методологический ана-

лиз позволит понять логику происходящих в образовании процессов, обусловленных социальным запросом, обосновать собственную траекторию развития инклюзии в российском образовании и обществе.

Обострение интереса к новому термину, его содержанию, практике для отечественной науки не случайно и означает попытку осмысления происходящего движения в стране, проводимых государством социальных и образовательных реформ, изменения менталитета людей и др. Следствием многоаспектной рефлексии обществом самого себя выступают рождение и разработка многочисленных терминов и понятий, которыми обозначаются моменты изменений. Например, актуальными для современной педагогической теории являются понятия «поликультурное образование», «интегративное образование», «инновационное образование», «постнеклассическое образование» и др. Каждое из них, несомненно, пройдет «проверку временем», а их разработка внесет существенный вклад в построение стратегии и вектора системных преобразований в обществе. Общий смысл поиска заключен, на наш взгляд, в движении к человеку, к ребенку как самодостаточному субъекту и конечной цели любых реформ и изменений. Объединяющей тенденцией поиска выступает желание уйти от прежней парадигмы, ориентированной на знаниевый подход, на «средние» способности и возможности ребенка, на приоритет развития познавательных процессов в ущерб нравственным, гуманным ценностям. Это также попытка расставить акценты в вопросе, куда и к каким результатам движется современная система образования, какое в ней отводится место ребенку, педагогу, их взаимоотношениям и позициям в образовательном процессе.

## Литература

1. *Байденко В.И.* Болонский процесс: проблемы, опыт, решения. Изд. 2-е, испр. и доп. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2006. 111 с.
2. *Богомолова Л.И.* Диалог как методологический принцип педагогической антропологии // Педагогическая антропология: концептуальные основания и междисциплинарный контекст. Материалы международной научной конференции (Москва, 30 сентября – 2 октября 2002 г.) / Сост. В.Г. Безрогов, Е.Г. Ильяшенко, И.А. Кондратьева. М.: Изд-во УРАО, 2002. С. 38–40.
3. *Борытко Н.М.* Человек как предмет воспитания: современные подходы // Педагогическая антропология: концептуальные основания и междисциплинарный контекст. Материалы международной научной конференции (Москва, 30 сентября – 2 октября 2002 г.) / Сост. В.Г. Безрогов, Е.Г. Ильяшенко, И.А. Кондратьева. М.: Изд-во УРАО, 2002. С. 40–43.
4. Инклюзивное образование. Вып. 1 / Сост. С.В. Алехина, Н.Я. Семаго, А.К. Фадина. М.: Центр «Школьная книга», 2010. 272 с.
5. *Липский И.А.* Социальная педагогика. Методологический анализ: Учебное пособие. М.: ТЦ Сфера, 2004. 320 с.
6. *Назарова Н.М.* Теоретические и методологические основы образовательной интеграции // Инклюзивное образование: методология, практика, технология: Материалы международной научно-практической конференции (20–22 июня 2011, Москва) / Редкол.: С.В. Алехина и др. М.: МГППУ, 2011. С. 9–11.
7. *Новиков А.М.* Методология образования. М.: «Эгвес», 2002. 320 с.
8. *Перегудов Ф.И., Тарасенко Ф.П.* Введение в системный анализ: Учеб. пособие для вузов. М.: Высшая школа, 1989. 367 с.

## On the methodological approaches to the study of problems of inclusive education

**Suntsova A. S.,**

*Ph.D. in Pedagogics, Assistant Professor, Chair of Educational Psychology and Pedagogy, Udmurt State University, Izhevsk, Russia  
st.ped@mail.ru*

We present a brief analysis of the theoretical and methodological principles of inclusive education, focused on the disclosure of its nature, methods and conditions of implementation at the present stage of development of the Russian education system to ensure harmonious inclusion of children with disabilities, which is to be secured by targets and structural and functional changes in the existing traditional educational system. We consider in detail the anthropological, system, personal-social-activity, competence approaches, their instrumental value, turning to the procedural characteristics, structural components, functions of systems, subsystems and their relationships, orientation to the search for mechanisms and principles of movement of the emerging innovative practices. Attention is drawn to the fact that such a methodological analysis will help to understand the logic of the processes occurring in education, caused by social demand, to justify the trajectory of inclusion in the Russian education and society.

**Keywords:** inclusive education, system, anthropological, competence, personal-social-activity approaches as methodological bases of the analysis and modeling of inclusive education.

### References

1. *Baidenko V.I.* Bolonskii protsess: problemy, opyt, resheniia [The Bologna process: experience and solutions] Izd. 2-e, ispr. i dop. Moscow: Issledovatel'skii tsentr problem kachestva podgotovki spetsialistov, 2006. 111 p.
2. *Bogomolova L.I.* Dialog kak metodologicheskii printsip pedagogicheskoi antropologii [Dialogue as a methodological principle of pedagogical anthropology]. Pedagogicheskaiia antropologiiia: kontseptual'nye osnovaniia i mezhdistsiplinarnyi kontekst [Pedagogical anthropology: conceptual basis and interdisciplinary context]. Materialy mezhdunarodnoi nauchnoi konferentsii (Moscow, 30 sentiabria – 2 oktiabria 2002 g.) / Sost. V. G. Bezrogov, E. G. Il'iashenko, I. A. Kondrat'eva. Moscow: Publ. URAO, 2002. P. 38–40.
3. *Borytko N.M.* Chelovek kak predmet vospitaniia: sovremennye podkhody [Person as a subject of education: contemporary approaches]. Pedagogicheskaiia antropologiiia: kontseptual'nye osnovaniia i mezhdistsiplinarnyi kontekst [Pedagogical anthropology: conceptual basis and interdisciplinary context]. Materialy mezhdunarodnoi nauchnoi konferentsii (Moscow, 30 sentiabria – 2 oktiabria 2002 g.) / Sost. V. G. Bezrogov, E. G. Il'iashenko, I. A. Kondrat'eva. Moscow: Publ. URAO, 2002. P. 40–43.
4. *Inkluzivnoe obrazovanie* [Inclusive education]. Vyp. 1 / Sost. S. V. Alekhina, N. Ya. Semago, A. K. Fadina. Moscow: Tsentr «Shkol'naia kniga», 2010. 272 p.
5. *Lipskii I.A.* Sotsial'naia pedagogika. Metodologicheskii analiz [Social pedagogy. Methodological analysis]. Uchebnoe posobie. Moscow: TTs Sfera, 2004. 320 p.
6. *Nazarova N.M.* Teoreticheskie i metodologicheskie osnovy obrazovatel'noi integratsii [Theoretical and methodological basis for educational integration]. Inkluzivnoe obrazovanie: metodologiiia, praktika, tekhnologiiia [Inclusive education: methodology, practice, technology]. Materialy mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii (20–22 iunia 2011, Moscow) / Redkol.: S. V. Alekhina i dr. Moscow: MGPPU, 2011. P. 9–11.
7. *Novikov A.M.* Metodologiiia obrazovaniia [Methodology of education]. Moscow: «Egves», 2002. 320 p.
8. *Peregudov F.I., Tarasenko F.P.* Vvedenie v sistemnyi analiz [Introduction to system analysis]. Ucheb. posobie dlia vuzov. Moscow: Vysshaja shkola, 1989. 367 p.